

# A REFORMA DE 1º E 2º GRAUS DE 1970 À LUZ DA PROPOSTA FILOSÓFICO-EDUCACIONAL EM NIETZSCHE\*

RENÊ DA SILVA BARBOSA

## RESUMO

O objetivo deste artigo é discutir o relatório do Grupo de Trabalho (GT), elaborado na ditadura militar (1964-1985), à luz da proposta filosófico-educacional em Friedrich Nietzsche. Num contexto em que os militares acreditavam no desenvolvimento do país, a educação foi alvo das políticas pequenas que fomentaram o ensino técnico-industrial. O filósofo alemão vem a marteladas quebrar as instituições que pretendem aprisionar, massificar, padronizar as pessoas. Além disso, não apresenta uma proposta fechada, uma vez que na sua filosofia tudo está em movimento, em criação, em autossuperação. A problemática discute se a filosofia de Nietzsche pode contribuir para alternativas de melhoria na educação. Assim, constatou-se a importância da reflexão nietzschiana no sentido de iluminar e aprofundar as leis educacionais autoritárias.

**Palavras-chave:** Reforma de Ensino de 1º e 2º graus, filosofia nietzschiana, educação afirmativa.

## ABSTRACT

The aim of this article is to discuss the report of the Working Group (WG), drawn up in military dictatorship (1964-1985), in the light of philosophical-educational proposal on Friedrich

---

\* Versão parcial da dissertação: **A dimensão político-aristocrática em Nietzsche: perspectivas à educação e desafios**. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Metodista de São Paulo. Orientadora: Dra. Roseli Fischmann / Coorientadora: Dra. Adriana Barroso de Azevedo.

Nietzsche. In a context in which the military believed in the development of the country, education was a target of small policies that fostered the industrial and technical education. The German philosopher comes a hammer break the institutions seeking to imprison, massifying, standardize people. In addition, does not present a closed proposal, because once in your philosophy, everything is in motion in creation in Excel. The problematic discusses whether the philosophy of Nietzsche can contribute to improvement in education alternatives. Thus, the importance of the Nietzschean reflection in order to illuminate and deepen educational authoritarian laws.

**Keywords:** teaching Reform of first and second degrees, Nietzschean philosophy, education affirmative.

## RESUMEN

El objetivo de este artículo es analizar el informe de la trabajo grupo (gt), en la dictadura militar (1964-1985), a la luz de la propuesta filosófica educativa sobre Friedrich Nietzsche. En un contexto en el que el ejército cree en el desarrollo del país, la educación era un objetivo de políticas pequeñas que fomentó la educación industrial y técnica. El filósofo alemán viene un descanso de martillo las instituciones que buscan encarcelar, massifying, estandarizar las personas. Además, no presenta una propuesta cerrada, ya que una vez en su filosofía, todo está en movimiento en la creación en Excel. La problemática se analiza si la filosofía de Nietzsche puede contribuir a la mejora en alternativas de educación. Por lo tanto, la importancia de la reflexión nietzscheana para iluminar y profundizar la educación leyes autoritarias.

**Palabras clave:** enseñanza reforma de primeros y segundo grados, la filosofía nietzscheana, afirmativa de la educación.

## INTRODUÇÃO

A abordagem crítica de Friedrich Nietzsche questionou o destino da política, da cultura, da religião, da educação, entre outros temas. Sua reflexão no século XIX ecoa fortemente no mundo contemporâneo como, por exemplo, no enfraquecimento

da política, dos partidos, em particular, da educação. A filosofia de Nietzsche vem sugerir a autossuperação do modo de pensar, dos dualismos existentes. Ressalte-se, em termos de estudo e de ampliação teórica, que crescem os debates acerca do pensamento de Nietzsche devido a problemas nos quais o mundo moderno está inserido.

Nietzsche discute vários temas compostos de ensaios (TANNER, 2004; GRUPO DE ESTUDOS NIETZSCHE, 2016; GIACOIA JUNIOR, 2000; HAYMAN, 2000) e nestes são tratadas outras temáticas estranhas aos filósofos modernos, a saber, a questão do clima, da saúde (doença, nutrição, exercícios), da escolha de lugar para descansar, entre outros. Os tópicos não são tratados numa ordem específica. Como questionador de sistemas fechados, ele quebra os ditames de padronização da ciência moderna e cria um estilo de pensamento próprio. Os escritos são polêmicos, pois questionam a decadência cultural do século XIX e as morais niveladoras.

Nesse sentido, o escopo deste trabalho é discutir o relatório do Grupo de Trabalho (GT) sobre a Reforma de Ensino de 1º e 2º graus à luz de Nietzsche, naquilo que ele poderia nos falar sobre os entraves da proposta de educação do período ditatorial (1964-1985). Por meio do decreto nº 66.600, de 20 de maio de 1970, foi instituído o GT o qual teve 60 dias para apresentar os estudos. O GT iniciou as atividades na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Esse grupo foi composto por: Pe. José de Vasconcelos (presidente), Valnir Chagas (relator), Aderbal Jurema, Clélia de Freitas Capanema, Eurides Brito da Silva, Geraldo Bastos Silva, Gildásio Amado, Magda Soares Guimarães e Nise Pires. Com base nos estudos, o relatório final foi encaminhado, em 14 de agosto de 1970, ao Ministro da Educação e Cultura e aprovado no Congresso Nacional (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1970; ROMANELLI, 2001; FREITAS; BICCAS, 2009; HILSDORF, 2013).

O caminho-educacional-filosófico neste artigo tem como objetivo examinar a crítica de Nietzsche e sua pertinência ou não em relação aos problemas educacionais no contexto da ditadura

militar. Assim sendo, como se verá, sempre que o relatório tiver algo em consonância com a reflexão de Nietzsche, pois julgo que há uma aproximação, apresento a ótica filosófica nietzschiana. Agora, porém, analiso algumas partes do relatório à luz do pensamento de Nietzsche.

## **OS ENTRAVES DO RELATÓRIO À MANEIRA DE NIETZSCHE**

O relatório de reformulação em forma de anteprojeto de Lei do GT, foi decretado em 20 de maio de 1970 pelo general e presidente da República Emílio Garrastazu Médici. Teve ainda a participação, no sentido de instituir o GT e publicar a portaria, do Ministro da Educação e Cultura, Jarbas Passarinho. A partir daí, com esses estudos, surge a Lei de Diretrizes e Bases de 1971, num período histórico no Brasil marcado por torturas, violação dos direitos humanos, abusos de poder, perseguição política, censuras, entre outros. Nesse contexto ditatorial, fundamentado em projeto de cunho econômico, tecnocrático e industrial, a educação foi alvo para difundir a ideologia do governo autoritário e dos interesses das classes dominantes. Os Atos Institucionais enfraqueceram os direitos humanos e os diferentes segmentos da sociedade, inclusive, na educação pública. Com efeito, o projeto educacional imposto pelo governo militar, legitimou o caráter tecnicista (RIBEIRO, 2001; SAVIANI, 2013; JACOMELI, 2004; SILVA, 2007).

O relatório teve a intenção de encaminhar as diretrizes de *atualização e expansão do ensino primário e médio*. Segundo esse relatório, as sugestões dos professores, dos Conselhos Estaduais de Educação, das Secretarias de Educação, das escolas, entre outras, constituíram o primeiro passo no sentido de analisar as diversas propostas de todas as localidades do País. Além disso, o GT promoveu uma *Semana de Educação*. Envolveu a participação dos estudantes, realizada na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Os membros desse grupo apresentaram as ideias norteadoras do relatório aos alunos. Depois de um amplo debate, foram discutidos os artigos e os parágrafos do anteprojeto de Lei a fim de substituir a

Lei 4.024/61 e as concepções sobre os dois graus de ensino. Esse anteprojeto era composto por um relatório, de cunho doutrinário-didático, em que o grupo de trabalho apresentou os fundamentos e as posições adotadas (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1970).

O GT ressalva que o relatório está em consonância com o Ato Institucional do Decreto n. 66.600 e não destacou que seria apenas mais uma reforma, mas a *atualização e expansão* do ensino de 1º e 2º graus. À primeira vista, tal proposta implica em reforma; todavia, não é entendida como mera substituição de uma diretriz por outra. O consenso do GT foi oferecer aos sistemas de ensino as bases fundamentais de atualização constantemente. E, ainda, a de refletir a dinâmica do processo educativo em meio aos desafios internos e externos. Em busca de legitimar a organização escolar por via legislativa, a ideia desse grupo parte de uma imposição: ajustar as realidades educacionais para que o progresso seja alcançado (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1970).

A crítica feita por Nietzsche sobre as instituições de ensino é que elas se distanciam da cultura e têm, em boa parte, pontos equivocados no que diz respeito à proposta de fundação, pois estão voltadas para o projeto da modernidade. A dimensão de futuro sobre os estabelecimentos, apontada por Nietzsche, é no sentido de renovação, de purificação do espírito alemão. Porém, os projetos educacionais modernos de sua época seguiam outra direção: os caminhos antinaturais de educação. Havia duas dimensões que dominavam os sistemas de ensino. Elas são complementares nas consequências, nos processos pedagógicos e, ao mesmo tempo, nefastas (NIETZSCHE, 2011).

A primeira dimensão é em relação à expansão da cultura, como uma das verdades do fator econômico-político. A segunda dimensão apresenta o caráter reducionista da cultura – enfraquecimento da cultura – como mera função utilitária, isto é, reduz o sentido da cultura a fins lucrativos, cuja intenção era formar pessoas preocupadas, somente, com o lucro. Neste, o que conta é a *cultura rápida*, quer dizer, é cobrado do indivíduo um meio de tornar-se alguém para ganhar dinheiro. Por isso, nessa cultura não é importante a reflexão criadora. Na educação há

também uma consequência: todo projeto pedagógico amplo é deixado de lado para valorizar essa cultura rápida (NIETZSCHE, 2011).

A extensão e a ampliação da cultura têm outras razões que vão além da economia política. A primeira razão diz respeito à opressão religiosa em alguns países, pois “a principal razão a favor de uma generalização da cultura é o medo da opressão religiosa” (NIETZSCHE, 2011, p. 270). O seu temor e o medo dos resultados da opressão, eram tão marcados em toda a sociedade em que havia “...um desejo ávido de cultura e se absorve de preferência os elementos que destroem os instintos religiosos...” (NIETZSCHE, 2011, p. 74). A segunda razão é que em outros lugares é diferente. O Estado fomenta a expansão da cultura a fim de garantir a própria existência e “...se sente ainda forte o bastante para ter sob seu jugo a cultura mais violentamente desencadeada...” (NIETZSCHE, 2011, p. 74).

Quanto à *redução da cultura*, Nietzsche (2011) relaciona com o erudito. Este aprofunda-se num saber particular e não tem a preocupação com as outras ciências. O erudito assemelha-se com um *operário de fábrica* porque, em toda a sua vida, o que ele faz é fabricar um tipo de parafuso, de cabo para algo determinado. O erudito, na Alemanha do século XIX, era admirado por ser um *fenômeno moral* pela sua especialização e pelo seu afastamento da verdadeira cultura. Em seus *fragmentos póstumos e aforismos*, Nietzsche observa que: “(...) são agora a divisão do trabalho científico e a escola profissional que levam a diminuição da cultura. Até agora, em todo caso, a cultura tem ido muito mal. (...) Reina a fábrica. O homem se torna um parafuso (...)” (NIETZSCHE, 2011, p. 270).

Nietzsche (2011) propõe a cultura com a intenção de favorecer a gênese do homem superior, mas, para ele, há quatro fatores que indicam outra proposta de cultura. Estes são: o *egoísmo dos negociantes*, o *egoísmo do Estado*, o *egoísmo dos entediados* e o *egoísmo da ciência*.

No primeiro egoísmo, o dos *negociantes*, a regra é: quanto mais cultura, maior será a necessidade de consumo, logo, mais produção, mais lucro e felicidade. Os negociantes defendem essa regra, veem a cultura como mera forma de satisfazer as

necessidades de sua época. Para os negociantes, a cultura deve formar homens correntes para torná-los aptos ao modo de produção e ganhar dinheiro. Dessa ótica, os estabelecimentos de ensino devem formar o maior número de pessoas com a rápida formação imediata, reproduzindo o modelo comum de cultura do lucro (NIETZSCHE, 2011).

No segundo egoísmo, o do *Estado*, fomenta a extensão e a generalização da cultura, tendo em mãos os instrumentos para satisfazer as suas intenções. Impõe sua força “(...) admitindo-se que seus fundamentos sejam bastante firmes e amplos para poder suportar toda a abóbada da cultura, a difusão da cultura entre seus cidadãos somente aproveitará a ele mesmo, na sua rivalidade com os outros Estados” (NIETZSCHE, 2011, p. 218). O Estado considera por si mesmo o fim supremo da cultura, da arte, da humanidade. Nietzsche, em princípio, opunha-se a quaisquer tipos de imposições, inclusive do Estado como representante oficial de promover a cultura, a educação. O Estado não é capaz de formar pessoas nobres, pois acredita na formação de pessoas úteis à cultura utilitária, ou seja, tem a preocupação em assegurar uma educação voltada a interesses do próprio Estado (NIETZSCHE, 2011).

No terceiro, o *egoísmo dos entediados*, Nietzsche diz que “(...) a cultura é incentivada por todos aqueles que estão conscientes de possuírem um conteúdo de fealdade e de tédio e que querem mudá-lo por meio de uma pretensa ‘bela forma’” (NIETZSCHE, 2011, p. 218). Os eruditos, mesmo sem o valor nobre, acabam difundindo a cultura jornalística à sociedade. Para Nietzsche, eles são escravos de três M: “(...) o momento, as maneiras de pensar e os modos de agir” (NIETZSCHE, 2011, p. 221).

E no quarto, o *egoísmo da ciência*, ele se preocupa exclusivamente com o conhecimento e deixa o sofrimento como algo desconhecido. A dedicação do cientista pelo conhecimento faz com que ele esteja dentro do progresso científico, porque a principal intenção do cientista é a busca incansável pelo conhecimento. O cientista “(...) consiste numa rede misturada de impulsos e excitações muito variadas, é um metal impuro por excelência” (NIETZSCHE, 2011, p. 224). O cientista de

tanto ficar preso à busca pela verdade, detesta a filosofia. Ele é o servidor da verdade, mas, que de fato tem a visão de mundo muito estreita e julga de acordo com alguns pressupostos limitados, incapaz de abordar o texto em sua totalidade. Nietzsche diz que ele não é capaz de “(...) compreender e de avaliar o que é raro, grande, insólito, e, portanto, o que é importante e essencial” (NIETZSCHE, 2011, p. 226). O cientista não sabe o que fazer com seu momento de ócio, pois procura como consolo os livros, isto é, o cientista escuta o que alguém pensa diferente dele.

Assim, os quatro egoísmos não têm condições de contribuir para a formação do homem nobre porque “(...) se esforçam em refletir sobre os melhores meios de fazer a cultura servir a seus próprios interesses, eles ficam também abatidos e vazios de pensamentos, quando este interesse que é o seu não é estimulado” (NIETZSCHE, 2011, p. 230-231). Eles estão comprometidos com outros objetivos, distantes da verdadeira cultura e da elevação desta.

A ideia chave quanto à estrutura do relatório está na *integração vertical* dos ensinos e na *integração horizontal*, no que se refere à modalidade de habilitação, em que esses ensinos se diversificam. Para o GT, a crítica à escola brasileira dirigia-se à forma de organização feita por compartimentos, estagnados em todos os sentidos, fazendo que o aluno não alcançasse o progresso de seu estudo. Na integração vertical, o ensino foi unificado, quer dizer, a escola primária com o ginásio, tendo a duração de oito anos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1970).

Nesse momento, acaba-se com o exame de admissão, pois a separação da escola primária com o ginásio passa a não existir mais. No entanto, ainda havia a escola de cunho profissional, responsável pelos cursos técnicos (comercial, industrial e agrícola). A suposição do GT sobre o ensino de 2º grau, estava no propósito de todos alcançarem, na idade adulta, a formação para o trabalho ou a opção de estudos bem definida (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1970). Como observa o GT:



[...] Nos países hoje mais desenvolvidos, esboça-se como tendência e, em alguns casos, surge auspiciosamente como realidade o escalonamento do ensino em dois graus: o da escola comum e o superior. No Brasil tivemos até agora uma divisão quádrupla de ensino primário, ginásial, colegial e superior; mas a forma tríplice de há muito se vem delineando, à medida que um número crescente de alunos alcança o ginásio e este, antes seletivo, se redefine como faixa de escolarização comum. Duas ordens principais de razões, em grande parte convergentes, estão na base dessa geral elevação. A primeira situa-se no maior desenvolvimento socioeconômico, que vai incorporando à força de trabalho e de consumo amplos segmentos da população, antes marginalizados, para os quais a Educação já surge como necessidade imediata [...] (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1970, p. 16-17).

A proposta do GT em relação à formação do currículo abrangeu duas fases complementares: a primeira diz respeito à determinação dos conteúdos; a segunda é sobre a organização pedagógica, quer dizer, parte de um plano nacional que, pouco a pouco, tinha a intenção de ajustar às realidades regionais, às propostas pedagógicas dos estabelecimentos de ensino e aos interesses dos alunos. Além disso, uma vez definidos os objetivos e amplitude dos conteúdos, cada sistema de ensino poderia acrescentar o conteúdo diversificado, sem desconsiderar o conteúdo comum e obrigatório de nível federal. A razão de ter um conteúdo diversificado justificava-se, na ótica do Grupo de Trabalho, pelo cenário econômico e social e, assim, aceita a partir de componentes profissionalizantes, visando a melhoria de problemas locais (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1970).

Mesmo a imposição do conteúdo comum e da parte diversificada, ambos não eram, ainda, considerados como parte do currículo, mas integrava a *matéria-prima*, entendida como *currículo pleno* de cada sistema de ensino. Em termos de acrescentar os componentes curriculares, a escola, por ter que

garantir o necessário à aprendizagem, era obrigada a converter as matérias em disciplinas, áreas de estudo e atividades a fim de torná-las, do ponto de vista pedagógico, assimiláveis. Para o GT não houve uma imposição de disciplinas, de práticas educativas e de atividades artísticas para a composição do currículo, ou quaisquer atos que impedissem o pensamento reflexivo e afetivo (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1970).

A distinção sobre o currículo pleno aborda duas óticas: uma ótica de *educação geral*. Esta considera a transmissão do saber a todos, integrando a realidade do estudante com o tempo presente, com a sociedade e a cultura; e a outra ótica de *formação especial*, voltada para a habilitação profissional e em consonância com a demanda mercadológica. A primeira preocupa-se com a *continuidade* dos estudos durante a escolarização, enquanto a segunda refere-se à *terminalidade*, isto é, como será o destino profissional dos estudantes. É, em suma, no currículo pleno que a distinção entre a *continuidade* e a *terminalidade*, aparece com mais clareza, segundo o grupo de trabalho (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1970).

Em outras palavras, a integração do novo modelo educacional tinha dois aspectos: o primeiro era o sentido vertical, ou seja, a junção do primário com o ginásio; e o segundo, o sentido horizontal; visava substituir a antiga estrutura dicotômica por uma instituição escolar única, capaz de garantir a educação básica geral, juntamente com a preparação para o mercado de trabalho. Contudo, essa integração teve mais dois princípios dos quais seriam, na visão do GT, a mudança profunda no sistema de ensino: a *continuidade* e a *terminalidade*. O primeiro princípio leva em conta o conteúdo. Tem uma base de educação geral somente nas primeiras séries do 1º grau, enquanto a formação especial e as habilitações profissionais ficariam no 2º grau. Já o segundo princípio tinha como possibilidade do ensino ser terminal, quer dizer, no sentido de assegurar uma formação para o exercício de uma atividade (ROMANELLI, 2001).

A terminalidade partiria do seguinte pressuposto: o estudante com o término do 1º grau estaria em condições de ingressar no mundo do trabalho, caso fosse necessário, porque

nesse nível ele teria uma formação que, mesmo que não o habilitasse, seria possível uma sondagem sobre sua vocação e lhe indicaria um rumo para iniciar-se no mercado de trabalho. A terminalidade no 2º grau garantia os elementos essenciais à formação profissional técnica. O estudante terminava o ensino com a habilitação profissional, mesmo se ele fosse prosseguir os estudos na universidade (ROMANELLI, 2001).

Com a intenção de prolongar a formação profissional, o GT criou uma 4ª *série facultativa* em que os estudos seriam aproveitados no ensino superior. Desse modo atendia, na visão do GT, uma necessidade do período, isto é, do desenvolvimento econômico do país, como forma de estimular os estudantes. A ideia de aproveitamento de estudos ocorria da seguinte forma: se o aluno tivesse estudado Técnicas Comerciais, ele não deveria fazer essa disciplina caso pretendesse outra habilitação com programação semelhante, mas, sempre, em respeito ao que o Conselho de Educação decidisse (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1970).

O currículo do ensino de 1º e 2º graus era feito por séries de disciplinas solidárias. Em princípio, a noção de solidariedade levava em conta a reprovação, isto é, se o aluno não conseguisse ter bom aproveitamento numa disciplina, não cursaria somente a tal disciplina, mas, a série completa novamente. Com o tempo essa rigidez foi avaliada e teve como solução a *dependência de estudos*. No entanto, a intenção maior, no entender do GT, era assegurar que todos pudessem seguir as mesmas séries e disciplinas. Em outros termos, a proposta de educação, na visão do GT, não pretendia ajustar ninguém, mas, pretendia garantir uma escolarização efetiva na vida dos estudantes. Além disso, recomendava a atenção aos alunos excelentes e o cuidado em atendê-los em suas diferenças singulares. Em conformidade com tudo isso fortalecia a convicção de que o aluno médio (médio universal) é uma exceção pedagógica (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1970).

É importante dizer que as reformas universitárias e do ensino médio têm a mesma finalidade: “(...) o de possibilitar ao Estado o desempenho de suas funções (não educacionais)

na atual fase de desenvolvimento da sociedade brasileira (...)”, como aponta Luiz Antônio Cunha (1980, p. 247). Todavia, na direção contrária, são elaboradas ideias destinadas a explicitar e defender tais medidas, por exemplo, como a reformulação do ensino médio e, com isso, a política educacional-econômica, estaria implantada na sociedade. O caráter dessas justificativas pós-64 revela, de um lado, a contenção social e, de outro lado, refere-se ao viés dissimulador da contenção por meio do discurso ideológico (CUNHA, 1980).

Quanto às medidas de liberação ao ensino regular, a Constituição de 1946 assegurava o ensino primário como obrigatório a todos, com 4 anos de duração; no entanto, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBN) de 1966, determinou que essa norma fosse a partir dos 7 anos. Assim, o ensino primário destinava às crianças de 7 a 10 anos, sendo obrigatório. Mais tarde, a Constituição de 1969 sustentava que o ensino primário é obrigatório e começaria aos 7 anos de idade até 14 anos, embora a duração fosse 4 anos, na zona rural era por volta de 3 anos. Nas metrópoles durava 5 anos. Desse modo, no limite dessa faixa etária era obrigatório cursar o ensino primário; mas com a LDBN de 1971, essa obrigatoriedade passou de 4 anos para 8 anos. O Estado tinha obrigação de oferecer, nessa ampliação de anos, escola para todos os que procurassem as unidades escolares (CUNHA, 1980).

Para realizar os objetivos ambiciosos da Lei de 1971 era urgente ampliar a estrutura nas escolas, o material de consumo, em particular, a formação de professores. A educação precisava de suporte burocrático eficiente, entre outros recursos necessários, para assegurar um ensino de qualidade, o que não existiu na prática. O Estado percebeu que não daria conta de garantir o direito constitucional a todos e, como tentativa de solucionar o problema, resolveu criar, em 1970, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) cujo objetivo era alfabetizar as pessoas de 15 a 35 anos. No entanto, em 1974, esse projeto alfabetizava pessoas de 9 a 14 anos. O motivo de preocupar-se com a alfabetização de adolescentes e adultos tinha relação com o sistema econômico, quer dizer, preparava a

população para contribuir na produtividade e no crescimento do país numa sociedade complexa e competitiva (CUNHA, 1980).

A educação sugerida por Nietzsche tinha o caráter de elevação da cultura superior, tendo como base os grandes mestres. A ideia era libertar os homens por meio da arte, da filosofia, da cultura. A importância de ter grandes mestres é no sentido de tê-los como guias, assim como esses grandes mestres tiveram homens nobres na orientação à educação verdadeira. Para ele, a “(...) única verdadeira oposição, aquela que existe entre os estabelecimentos para a cultura e os estabelecimentos para as necessidades da vida (...)” (NIETZSCHE, 2011, p. 125). Nietzsche acreditava na primeira, porque a segunda opção estava voltada para a formação superficial.

Contrapondo-se a qualquer forma de ideologia niveladora, Nietzsche (2011) sugere que o meio para superar as condições da cultura moderna, como a indiferença com a filosofia, é voltar-se para a elevação da filosofia. Para isso, Nietzsche propõe e insiste em uma nova educação a fim de contribuir para o fortalecimento da cultura nobre. A educação moderna teve a tarefa de formar os eruditos, dispostos a aceitar as propostas do Estado e do mercado. Nietzsche aponta um projeto pedagógico de educação autêntica, refinada e forte em que coloca em risco o Estado, porque este “(...) não irá tolerar o desenvolvimento parcial dos indivíduos, a não ser que a característica desenvolvida corresponda a seu objetivo, quer dizer, ele não educará senão uma parte dos indivíduos segundo a sua força própria (...)” (NIETZSCHE, 2011, p. 287).

Nietzsche insiste que enquanto o Estado reconhecer o filósofo erudito, o servidor do Estado, como formador da cultura, a filosofia será “(...) uma coisa ridícula”. (NIETZSCHE, 2011, p. 253). O Estado é “(...) um personagem mascarado [...]” (NIETZSCHE, 2011, p. 254), pois acredita ter a verdade, mas possui a falsa verdade. Afasta-se da verdadeira filosofia “(...) com a maior seriedade do mundo, que é para ele mais útil não se ocupar absolutamente dela, nada desejar dela e deixá-la existir, até onde isto for possível, como uma coisa insignificante” (NIETZSCHE, 2011, p. 255).

Contra os projetos pequenos, Nietzsche (2011) propõe um *tribunal superior* para vigiar e julgar as instituições de ensino e a educação que elas ministram. A filosofia, ao afastar-se do Estado e da Universidade, ela mesma tem condições de ser esse tribunal superior, assim como o filósofo ao questionar a cultura que sufoca a sociedade. Ele sugere a elevação da filosofia, porque a filosofia tornou-se algo indiferente. Ele pergunta: por que nenhum general recorre em nossos dias à filosofia? A razão é que “(...) num momento qualquer, a filosofia se tornou para ele uma coisa ridícula” (NIETZSCHE, 2011, p. 258). Na época do filósofo alemão, havia indiferença em relação à filosofia por causa dos servidores acadêmicos. “Mais ainda, eles próprios provam com suas ações que o amor da verdade é uma coisa terrível e poderosa. – Schopenhauer demonstrou uma coisa e outra – e demonstrará mais a cada dia” (NIETZSCHE, 2011, p. 259).

Para Nietzsche, Schopenhauer seria um perigo ao Estado por afastar-se da proposta de expansão de cultura. Escreve Nietzsche: “[...] o Estado permite, pelo menos a um certo número de homens, viver de sua filosofia, fazendo dela seu ganha-pão” (NIETZSCHE, 2011, p. 244). A razão de o Estado não querer os verdadeiros filósofos é porque tem receio da reflexão filosófica criadora, crítica e afirmativa. O Estado só ficaria com os filósofos eruditos. Destes o Estado não teme em convidá-los para fazer parte de sua existência. Nessa direção, Nietzsche esclarece que:

(...) Ocorre de fato que em geral o Estado tem medo da filosofia, então, neste caso, ele buscará, cada vez mais, atrair para si o maior número de filósofos que puder, o que lhe confere a ilusão de ter a filosofia do seu lado – e assim ele tem ao seu lado estes homens que se valem dela, mas não inspiram nenhum medo (NIETZSCHE, 2011, p. 245).

O projeto da modernidade para a educação não consegue ir além do conhecimento científico. Nietzsche diz: “eu detesto uma educação que não permita compreender Wagner, na qual Schopenhauer assume um tom rouco e dissonante; esta educação

é carente”. (NIETZSCHE, 2011, p. 295). A educação moderna, sem um referencial significativo, manter-se-ia distante da cultura nobre. (NIETZSCHE, 1992). Nietzsche observa que:

Aprender a pensar: nas nossas escolas, não se tem a mínima ideia do que seja isto. Inclusive nas universidades, e até os mais eruditos filósofos, a lógica começa a desaparecer, como teoria, como prática e como técnica. Leia-se os livros alemães: já não se tem menor noção de que, para pensar, é preciso de uma técnica, um programa, um vontade de dominar, que é preciso aprender a pensar como se aprende a dançar [...] Não se pode excluir a dança, sob todas as suas formas, de uma educação refinada: saber dançar com os pés, com as ideias, com as palavras. [...] (NIETZSCHE, 2011, p. 338).

A educação no contexto vivido por Nietzsche foi sendo padronizada pelos servidores do Estado: “[...] eles gostavam muito de estabelecer normas para todos” (NIETZSCHE, 2011, p. 326). O projeto educativo teve como base a moral de escravo. Nietzsche percebeu a deficiência na formação e na educação dos estudantes. Entretanto, sugeria que “[...] a nova educação deveria impedir que os homens cedessem a uma propensão exclusiva e se tornassem órgãos, tendo em vista a tendência natural da divisão do trabalho” (NIETZSCHE, 2011, p. 335). Assim sendo, para ele, a educação afirmativa tem a intenção de criar homens nobres, distantes de qualquer proposta de cultura de mercado, porque este se volta para o único fim: educar a maioria para o modelo de cultura moderna.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que se percebe, com a crítica de Nietzsche à educação do século XIX, é a semelhança com os problemas educacionais existentes no mundo contemporâneo. Mesmo sendo algo distante, em relação ao cenário em que ele estava inserido, a sua posição frente aos sistemas de ensinos, às morais, a ideais políticos e partidários é a de ampliar o debate sobre os

diversos temas. Quer dizer, a vida deseja sempre ir além dos enquadramentos religiosos, sociais, econômicos, entretanto, existe a força contrária, de controle, de massificação do pensamento. Como ele descreveu, com base em outras teorias, tudo está em movimento e, assim, não há razão para dogmatizar a vida.

A crítica de Nietzsche à educação, à política, entre outras áreas, considerava a importância da reflexão filosófica sobre os problemas existenciais da condição humana. A preocupação do filósofo em analisar as questões emergentes da vida ressoa na vida política. Provoca, ainda, os profissionais da educação, os órgãos ministeriais, os partidos e os políticos por melhorias na Escola Pública. Isso não significa cair em dualismos ou fazer a opção por modismos pedagógicos. Mas, significa, sempre superar as propostas vazias, questioná-las e propor outras a fim de contribuir para a elevação da pessoa humana.

Nietzsche, em relação à política, em seu modo de olhar para a sociedade moderna em seu contexto, tem algo a nos ensinar no sentido de repensar os partidos políticos, a representatividade. O que ele sugeriu, reinterpretando o pensamento de Nietzsche, foi a necessidade de pessoas, de gestores, de governantes, de políticos, de educadores competentes. No Estado democrático de Direitos, Nietzsche tira o véu dessa ideologia moderna, e nos leva a rever o modelo de democracia na sociedade. Mas, também, provoca-nos a pensar, no contexto escolar, sobre qual tipo de democracia se tem nas escolas, uma vez que é pouco discutida a participação efetiva da comunidade escolar (pais, alunos, entidades).

Além do mais, percebe-se a energia recriadora de Nietzsche. Ela é uma das bases para aprofundar os temas que são fundamentais para repensar a sociedade. Com isso, não estou dizendo que é a melhor saída para resolver a situação insidiosa da política contemporânea. No entanto, a abordagem crítica de Nietzsche é provocativa, deseja superar o que foi questionado, a fim de aprofundar e sugerir alternativas melhores. Eis o desafio para a sociedade contemporânea: compreender os fatos sem excluir as posições diferentes, sem querer impor quaisquer formas de pensamento ditatorial e autossuperar as fraquezas políticas, culturais e educacionais.



Em relação ao relatório do GT, presumo que a reflexão nietzschiana vem iluminar os pontos equivocados de educação, dos quais resultaram na Lei 5.692/71. A transvaloração da educação, quer dizer, no sentido de promover e formar pessoas melhores, não só considerando para o mercado de trabalho, ainda, como outras questões, está num caminho inverso. Encontra-se na direção técnico-industrial. Além do mais, tem propostas superficiais que iludem a mente dos cidadãos. Todavia, existem outras linhas de reformas educacionais, como a recente reforma do ensino médio, que estão no mesmo sentido do anteprojeto do GT.

Para tanto, o desafio está em ultrapassar as propostas pequenas de educação, em discutir o porquê que o Brasil não avança em termos culturais, econômicos, políticos e sociais. Desconstruir os sistemas pedagógicos não é uma tarefa fácil, porque tem a pequena política que domina os órgãos educacionais, os partidos políticos, os representantes, os técnicos em educação. Todavia, acredito na autossuperação desses modelos de educação controladores, ou como Nietzsche descreveu, nas instituições formadoras de rebanho.

No contexto brasileiro, o momento é de decadência nas diversas instituições, quer dizer, de desencanto com os órgãos públicos, resultado de longo processo cultural e que até agora não avança em todas as dimensões da vida. Como nos alertou Nietzsche, esse cenário de enfraquecimento político, é importante afirmar porque, a partir daí se tem, futuramente, uma nova sociedade. A mudança de cultura, por exemplo, a formação de pessoas preparadas no sentido de serem cidadãos compromissados, entre outros, é um dos desafios para mudar a prática de vida política e social das pessoas, dos representantes do povo, dos partidos, dos educadores.

Devido à descrença com a liderança política constata-se sinais de conformismo, de horizontes sem perspectivas à vida, à educação. Encontra-se, assim, o país num estado enfermo, de sucateamento na educação, na saúde, entre outras, com base em propostas pequenas de política que não contribuem para o desenvolvimento da sociedade e de pessoas. A presente realidade política torna-se desafiadora, pois do jeito que está

exige-se a autossuperação e, concomitantemente, de líderes fortes e competentes. Nietzsche não apresentava a profecia de novos tempos, mas, antes de tudo, a crítica sobre a sociedade moderna, distante de qualquer ressentimento, de negação com a vida. Desejava, além disso, o ser humano alegre, isto é, a pessoa com vontade de crescer, de desenvolver, de criar em meio aos padrões estabelecidos.

Portanto, o relatório do GT no contexto ditatorial é um dos entraves que caminha na proposta de rebanho, de metas equivocadas, de uma educação ausente de cuidado com a formação humana, intelectual, cultural, política. Desse modo, o problema da Escola Pública de qualidade vem se arrastando ao longo de anos e o Brasil tenta superar, com passos pequenos e tímidos, o desafio de melhorar o ensino básico. Nietzsche destacou a importância desse ensino e presumo que o discurso de melhoria, por parte dos governantes não falta nas propagandas. Entretanto, os representantes defendem a educação pronta, quer dizer, irreal e sem fundamentos sólidos e, assim, mascararam a situação perniciosa nas escolas. Parece-me que a educação tenta sair do enforcamento pelo esforço de alguns educadores comprometidos que fazem a diferença no cotidiano escolar, nas universidades e nas faculdades.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Ensino de primeiro e segundo graus : atualização e expansão**. Brasília : MEC/INEP ; SIBE-CIBEC, 1970.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 5 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Maurilane Souza. **História social da educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009.

GIACOIA JUNIOR, Oswaldo. **Nietzsche**. São Paulo: Publifolha, 2000.

GRUPO DE ESTUDOS NIETZSCHE. **Dicionário Nietzsche**. São Paulo : Edições Loyola, 2016.

HAYMAN, Ronald. **Nietzsche**. Trad. Scarlett Marton. São Paulo: UNESP, 2000.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **História da educação brasileira: leituras**. 6 ed. São Paulo: Cenage Learning, 2013.

JACOMELI, Maria Regina Martins. **Dos estudos sociais aos temas transversais: uma abordagem histórica dos fundamentos teóricos das políticas educacionais brasileiras (1971-2000)**. 2004. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2004.

NIETZSCHE, Friedrich. **Escritos sobre educação**. Trad. Noéli Correia de Melo Sobrinho. 5 ed. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2011.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 17 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. 26 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 4 ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVA, Léa Pereira Oliveira. **A legislação educacional: estabelecendo diferenças entre a Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus nº. 5.692/71 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/71**. 2007. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2007.

TANNER, Michael. **Nietzsche**. Trad. Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Loyola, 2004.

Renê da Silva Barbosa é graduado em Ciências da Religião pelas Faculdades Integradas Claretianas, licenciado em Filosofia pelo Centro Universitário São Camilo. Mestre em Educação pela Universidade Metodista de São Paulo. [ciendaligare@hotmail.com](mailto:ciendaligare@hotmail.com)